Myten om kunskapshungern

Inger Bierschenk
1999

Copenhagen Competence Research Center & Psykologisk Laboratorium,
Københavns Universitet
och Gymnasieskolan Spyken, Lund

Teknisk rapport

" *Utan* skola är det sämre,
men ingen vet varför
det är bättre *med*."
(Anonym)

Några inledande kommentarer

Kompetensutveckling är idag ett mode- och honnörsord såväl i den traditionella utbildningens värld som inom samhällsinstitutioner och i företag. Kompetensutveckling är också strikt kopplat till kvalitet och kvalitetshöjning på så sätt att man tänker sig att en produkts kvalitet är beroende av kvaliteten i produktionsprocessen, som i sin tur är betingad av kvaliteten hos den som står för handgreppen, handlingarna eller handlingsstrategierna. Både i samband med utbildning och företagsutveckling definierar man vilka mål som ska nås och utvecklar och effektiviserar vägarna för att nå dit. Det kallas för *målstyrning*. Inom utbildningsväsendet talar man om olika pedagogiska metoder, som under olika tider och med olika politiska förtecken anses vara olika bra för att styra mot de uppsatta målen.

I den här artikeln diskuterar jag några förutsättningar för det förändringsarbete av kompetenshöjande slag som förväntas ske inom skola och övrig utbildning inför nästa sekel. Artikeln kommer att vara inledningen till en studie av kompetens sedd som relationen mellan en studerandes ambition och ett materials svårighetsgrad. Min idé är alltså *materialstyrning,* som jag har arbetat upp en teoretisk bakgrund till (I. Bierschenk, 1997a). Men det innebär ett nytt tänkande, så några murar måste rivas efter vägen, särskilt de inlärningsteoretiska.

Den behaviouristiska grundmodellen

Hundra elever i årskurs 3 i en av landets bästa gymnasieskolor menar att Sverige är ett behaviouristiskt samhälle och att ett sådant samhälle är idealet! (I. Bierschenk, 1998c). Längre än så har vi alltså inte kommit, trots alla skolkommittéer, läroplaner, regeringar, riksdagsbeslut, omstöpningar av ämbetsverket, lärarutbildingsreformer och två-tre decenniers kvalificerad skolforskning. Nej, det är ju klart. För hela utbildningsväsendet genomsyras av det behaviouristiska tänkandet. Det innebär en djup och ibland troligen ogenomtänkt tro på att djurpsykologins grunder är tillämpliga även inom undervisningen. Politikerna ger en stimulus och genast reagerar såväl skolorna som universitet och högskolor med en respons, som skulle få en Pavlov att bli grön av avund. Visserligen kan man som auktoritetstrogen svensk beundra en dylik effektiv styrning men det skulle vara frigörande om lärarkåren började fråga sig vad den egentligen är med om. Och då menar jag inte förändringar i organisation, tjänstgöringsgrad och lönesättning. Jag menar förväntningarna på det rent professionella utövandet av yrket, som ju fortfarande borde vara det primära. Många reagerar negativt på den klåfingrighet som politikerna visar i sin iver att "förbättra kvalitén" genom införandet av ny metodik, ny teknik och tvångsutvärderingar av både lärare och elever (se t ex artiklarna om det engelska skolsystemet i Skolvärlden, Nr 20, 1998). Här i Sverige har vi experimenterat med nya metoder, hjälpmedel och pedagogiska grepp länge och visst kan vi känna tveksamhet inför vissa modedoktriner, men vi har ännu friheten att avgöra vad som är bäst i en viss situation. Det är annorlunda när det gäller utvärderingen av vårt arbete.

Vad säger utvärderingsforskningen?

Till den här modellen hör också kontrollmomentet. Ett instrument för kvalitetskontroll är den s k utvärderingen (evalueringen), ett annat honnörsord. Oavsett vad vi kallar utbildningssituationen (skola, kompetensutveckling, företagsutveckling, arbetsmarknadsåtgärder, kunskapslyft) har den till uppgift att skapa miljöer som motiverar till att konsumera ny kunskap. Utbildning ska inte bara vara underhållande och lustskapande, den ska också vara modern, vara i takt med uvecklingen, ja helst också bedrivas av unga fräscha lärare och instruktörer. Man kan säga att utvärderingsinstrumentens funktion i den miljön är att vara förstärkare till utbildningens anordnare. Idén är hämtad från 60-talets USA-influerade undervisnings-teknologiska era (minns programmerad undervisning), som dammats av och blivit utbildningsvärldens nya ”Sesam – öppna dig”. Jag frågar mig: Mot vad?

Elevbedömningar av undervisning introducerades under 1920-talet vid de amerikanska universiteten (Doyle, 1983). Det finns en ofantlig mängd litteratur inom området, t ex variansanalytiska (Costin, Greenough & Menges, 1971; Marsh, 1984) och faktoranalytiska studier (Kulik & McKeachie, 1975), men också praktiska handledningar i hur man utvärderar utbildningsinstitutioner överhuvudtaget (Arreola, 1995; Braskamp & Ory, 1994; Centra, 1993). De flesta utvärderingsforskare har kommit fram till att elevbedömningar är den enda någorlunda säkra metoden för att få objektiva utvärderingar (Scriven, 1988) men de betonar också att många frågor är obesvarade, t ex i vad mån undervisningens effektivitet korrelerar med andra indikatorer på inlärning (d’Apollonia & Abrami, 1997).

Som det ofta är med många bra idéer med goda intentioner så producerar de också oavsiktliga konsekvenser. Åtminstone från mitten av 1960-talet har det gjorts studier av validiteten i utvärderingar av undervisning. Snyder & Clair (1976) liksom Worthington och Wong (1979) visade att studenterna gav bra utvärderingar om de fick bra betyg, dvs om läraren bidrar med betygsinflation (”grading leniency”), vilket ju invaliderar utvärdering som metod. I en typ av experiment manipulerades betygen uppåt och neråt, varpå man visade hur utvärderingen varierade i samma grad. Greenwald (1997) diskuterar de studier som gjorts för att kontrollera de publicerade validitetsexperimenten. Många forskare har nämligen varit kritiska till de metodiska ansatserna men har inte bemödat sig om att empiriskt belägga sin kritik. En slutsats Greenwald drar är att det beroende mellan betygsinflation och positiv bedömning som praktiskt taget alla studier visat faktiskt är önskvärd bland de akademiska lärarna. McKeachie (1997) menar att lärarna betygsfuskar (”cheat”) dels för att undvika tidsödande betygsdiskussioner och bli populära bland studenterna, dels för att skaffa sig lönehöjningar och andra förmåner. Som var och en förstår blir utvärderingar då lätt ett förtryckarinstrument bland kolleger men också från arbetsgivarens sida.

Den allvarligaste konsekvensen är den politiskt påbjudna betygsinflationen. I Sverige blev den påtaglig till exempel i samband med att dåvarande Skolöverstyrelsen halverade standardavvikelsen från 1,0 till 0,5 från normalfördelningskurvans medelvärde 3. Den utbildningspolitiska anledningen var att den femgradiga betygsskalan skulle innefatta fler elever med betyget 4 än vad som vore motiverat ur populationsstatistisk synvinkel. Sveriges elever skulle med andra ord göras lite bättre. Men åtgärden är förväntningsrätt, för i ett kollektivistiskt (behaviouristiskt) samhälle är betygsinflation ett viktigt instrument för att motverka kunskapssegregation.

Konsekvenserna blir dock långt allvarligare i ett längre perspektiv. Vid engelska och amerikanska skolor och universitet har man erfarit, hur lärare som kräver att eleverna ska producera sig i skrift och tänka kritiskt oftast får låga

utvärderingssiffror. Ändå vet man (Greenwald & Gillmore, 1997) att de höga siffror som eftersträvas mycket väl kan innebära dålig undervisning. Lärarna saknar dessutom den integritet som är nödvändig för att motverka den kunskapsinflation som blir följden av betygshandeln. Redding (1998) ser följaktligen utvärderingsindustrin som den primära orsaken till vad han kallar en akademisk ”dumbing-down”. Hela den här utvecklingen är kontraproduktiv och ojust, i synnerhet mot elever med goda kunskaper, som inte får högre betyg än de med sämre kunskaper, i jämlikhetens namn (jfr Benbrow & Stanley, 1996).

Ett exempel på hur utvärderingen används i förment kvalitetshöjande syfte men med förtryckande effekt ges i en ganska färsk artikel på ekonomisidan i Sydsvenska Dagbladet (Sundewall, 1999). Där intervjuas rektorn på Lunds tekniska högskola angående dagens pressade situation och studenternas krav på högskolans undervisning. Han redogör för de kontinuerliga utvärderingar av kurser och lärare som LTH praktiserar:

”Första gångerna studenternas åsikter om och kommentarer till en viss föreläsare sattes upp på anslagstavlan var det på gränsen till obehagligt för berörda. Numer är de flesta vana och omdömena har förhoppningsvis önskvärd effekt, det vill säga en kvalitetshöjning”.

Jag kan ta ett annat exempel på hur utvärdering används som förtryckarmedel. En grupp lärare, som under några år på 1980-talet hade kurser i forskningsmetodik på doktorandnivå vid en universitetsinstitution var så framgångsrika att en av institutionens professorer upplevde situationen som hotfull. Professorn beslutade därför att en utvärdering skulle företas, i tron att den skulle utfalla till lärarnas nackdel, eftersom de tillhörde andra ämnen. När så inte blev fallet beslöts att utvärderingarna av forskarutbildningen istället skulle upphöra. Det gick alltså inte att manipulera de studerande till att avge negativa omdömen om en undervisning som de ansåg ha hög kvalitet.

När man betänker, att skolor på alla nivåer får sitt rykte av den undervisningskvalitet de erbjuder, så kan tvångsutvärderingar som instrument för kvalitetsstyrning på längre sikt innebära att lärarnas intresse för undervisning minskar drastiskt, med kunskapsförfall och allmän nedgång i det intellektuella klimatet på institutionerna som följd, menar Armstrong (1998). Han ser också bevis på att de experimenterande lärarnas intresse för olika former av övningar minskas, eftersom utvärderingarna blir sämre, särskilt om experimenterandet bevisar att eleverna saknar vissa färdigheter. Dessutom, de ryktbara skolorna lever av att lärarna engagerar sig på djupet, vilket inbegriper god forskningsanknytning. God undervisning är som ensamt kriterium inte tillräckligt för de prestigefyllda skolornas överlevnad, enligt Armstrong och Sperry (1994).

Jag tror att de problem som de naturvetenskapliga och tekniska utbildningarna generellt har med att rekrytera studenter till högre utbildning bland annat hänger samman med just forskningsanknytningen på grundnivåerna. Newman (1998) redovisar studier som gjorts i USA, där studenterna är konstant missnöjda med naturvetenskapskurserna. Han kommer fram till att den typ av utbildning som bedrivs inom ”liberal arts colleges” lyckas bäst genom den upptäckarbefrämjande miljö som dessa colleges har skapat. Det vore kanske en idé för rektorn att implementera på tekniska högskolan i Lund. Rekryteringen till högre studier skulle bli en effektiv kvalitetsbarometer.

Ett talande utvärderingsexperiment

Den bästa möjliga effekten av undervisning, dvs vad den studerande lär sig, når man när en kurs har en strikt betygsättning och effektiva undervisningsstrategier (Redding, 1998). Frågan som kvarstår för forskarna att besvara är således huruvida de studerande verkligen kan redogöra för kunskapseffekten av en kurs, vilket ju är utvärderingens mål, eller om de blandar ihop den med lärarstil. Vad man vet är, att effektivitet oftast tolkas som en fråga om kommunikativ förmåga, metodik och organisation samt provens konstruktion och genomförande.

Ett av de mera kända utvärderingsexperimenten, som säger mycket om hela den här problematiken, är det så kallade Dr. Fox-experimentet (Abrami, Leventhal, & Perry, 1982; Marsh, 1987). Det gick ut på att värdera lärareffektiviteten, som termen lyder i sammanhanget. Dr. Fox var en serie videoinspelade lektioner, som representerade tre nivåer av undervisningsinnehåll och två nivåer av lärarexpressivitet. (Lektionerna utfördes av en professionell skådespelare, samma person i hela serien.) De studerande såg en lektion, värderade lärareffektiviteten och fyllde i ett test, som skulle visa vad de uppfattat av innehållet, ett test som baserades på den högsta innehållsnivån. Resultatet (Abrami, et al, 1982) visade, att den expressiva manipulationen hade stor effekt på hela utvärderingen och liten effekt på kunskapsinhämtandet, medan manipuleringen av innehållslig nivå hade stor effekt på kunskaperna men mycket liten effekt på utvärderingen. Detta resultat är nog för att rasera hela utvärderingsraseriet. Det är alltså graden av skådespeleri i klassrummet som stimulerar åskådaren till applåderande responser i utvärderingsformuläret. Javisst, det är ju förväntningsrätt det också. Den syn på kunskapande som råder följer nämligen en mycket primitiv beteendemodell. Och nu kommer jag tillbaka till djurpsykologin.

Undervisningen som behovs-reduktion

Djur har en tendens till att explorera omgivningen, eftersom de drivs av hunger, törst och andra grundläggande drifter för att överleva. (Beteendet betecknas ibland som naturlig nyfikenhet.) Om vi tar hunger som exempel, kan vi karaktärisera drift på följande sätt (förkortat från White, 1959):

(a) det finns en deficit, en brist, som stimulerar nervsystemet
(b) stimuleringen ger upphov till en aktivitet, som slutar i en konsumtions (ät) - respons med reduktion av behov som följd
(c) behovsreduktion åstadkommer inlärning

Psykoanalysen har en snarlik idégrund. Freud (1949) kallade de mänskliga behoven för instinkter, enligt den amerikanska översättningen, men då har egentligen en felöversättning skett av det tyska ordet för drift ('Trieb').

I skolans värld förutsätts det att eleverna har brister i färdigheter, kunskaper, tänkande, personlighet, etc och därför har behov av att få dem reducerade. Ju större brister, desto mer tröttande explorationer i kunskapens värld krävs av dem för att fylla luckorna, och desto farligare lever de, för de har ju en lägre överlevnadspotential. Det är ur behovsperspektivet som man får betrakta inslaget av marknadstänkande i skolan idag. Enligt det sägs eleverna vara kunder och konsumenter till skolan, som då har till uppgift att marknadsföra sina varor och tjänster. En konsekvens är, som en progressiv elevrådsordförande i Lund nyligen framfört det, att eleverna borde ha rätt till ångervecka.

Ett konkret exempel på hur den här modellen tillämpas är skrivandet inom svenskämnet. Svensklärare har av tradition en benägenhet att rätta elevens alster, så snart det inte uppfyller kraven på hur läraren föreställt sig att ett visst uppsatsämne

skulle ha behandlats innehållsligt, språkligt och stilistiskt. Men - för det första skriver man ju inte för den språkliga formuleringens skull, åtminstone inte i gymnasiet, utan med en uppgift för ögonen. Om uppgiften är formulerad så, att den motsvarar en klart angiven svårighetsgrad och eleven har förstått den, så blir hela lösningen, inklusive språket, så bra som det kan bli. Vissa elever kan bara producera bra språk om de får hålla sig på den berättande nivån, andra kan producera beskrivande och redogörande text, därför att de kan förstå att objektivera sitt tänkande. Enligt min mening är alltså felgenomgången med eleven meningslös, så länge de strukturella sammanhang som läraren vill ha fram inte finns i elevens kognitiva sfär. För om de hade funnits, hade ytan avspeglat dem. (Jag vill också framföra den erfarenheten att en dyslektikers förmåga att framställa sammanhang inte behöver vara sämre än de välskrivande kamraternas. Att bedöma dyslektikerns alster efter ytan är således direkt felaktigt.)

Ett annat exempel har jag från dramapedagogiken. En lärare och författare vid en gymnasieskola i Lund har vid flera tillfällen beskrivit sin undervisning i pressen, i hopp om att visa för allmänheten och kollegerna att hans elever/klienter blir mentalt stärkta genom hans driftsreduktionistiska modell. Istället för den freudianska soffan använder han sina lektioner, där en vandrande nyckelknippa har rollen av stimulus. Istället för att äta ska klienterna berätta om sig själva. Sorger och glädjeämnen tas emot av de övriga på soffan, som får agera nervsystem och ha tystnadsplikt (!). Även andra lärare kan bli involverade på soffan om de har undervisningsgruppens fulla förtroende. Den sortens beroendeskapande, emotionellt laddade aktiviteter borde inte få ta plats i skolan.

Samma idé ligger bakom den av många lärare nu omhuldade, nygamla metoden att låta eleverna skriva dagbok (ibland kallad loggbok), där de förväntas reflektera över vad de är med om under ett eller flera lektionspass och som läraren kommenterar personligt till var och en. Under förevändning att läraren kontinuerligt utvärderar sin undervisning i interaktion med eleverna (vilket ju inte är förkastligt i sig) blir detta skrivande ett sätt att skapa bindningar, som måste vara fullkomligt förkastligt med tanke på vad relationen lärare – elev faktiskt är, nämligen asymmetrisk. Jag menar inte att läraren inte ska kunna lyssna på eleverna och ta nödvändiga hänsyn till deras åsikter i olika frågor. Vad jag vänder mig emot är föreställningen att elevcentrering skulle innebära "på elevens villkor" och som får en övertydlig tillämpning i det sätt på vilket dagboksmetodiken genomförs. Att vända ut och in på elevernas känslolägen, som den i realiteten innebär, borde inte heller i den här formen legitimeras för skolbruk.

Undervisningen som underhållning

Aktiviteten enligt (b) ovan (respons åtföljd av reduktion) kallas också för motiverat beteende. En utvidgning av den drifts- eller behovsreduktionistiska modellen kallas således för den motivationsskapande, vars teoretiska grund Maslow (1954) byggde på. Här tänks individen få sina behov tillgodosedda enligt en hierarkisk ordning. Uppfyllandet av lägre behov är en nödvändig förutsättning för att vi ska kunna motivera till och tillfredsställa behov av en högre grad.

Hela den debatt som förs om lärares yrkeskunnande går ut på att läraren ska kunna "väcka intresse", vilket, med den teoretiska referensram jag gett, innebär att skapa motivation för inlärning. Detta tänkande ansluter till Skinner (1953) och Piaget (1952), som båda talar om något operativt, som förbereder organismen för att manipulera omgivningen. Djurförsök (Skinners "operant conditioning") har visat hur ett beteende opererar på omgivningen för att generera konsekvenser, som i sin tur återkopplas genom sinnesorganen och kan tjäna som förstärkare av ett visst beteende,

även när inga organiska behov föreligger. Vi känner igen hur små barns uppmärksamhet kan riktas mot ett föremål som blinkar, låter och rör sig och hur barnet kan förstärka sin förnöjelse ("pleasure") genom att ideligen framkalla denna konsekvens genom att själv utföra operationen att till exempel trycka på en knapp. Förloppet blir inlärt och genererar nya tills intresset svalnar.

Är det den här sortens undervisning vi vill ha? Det är ju inget annat än råttfångeri! Frågan är ingalunda ny. Är det nödvändigt med "edutainment"? har senare tiders undervisare länge undrat samtidigt som de försökt överleva i underhållnings-bruset. "Eftersom det också råder ett uppmärksamhetsunderskott är det frestande att försöka tränga fram med hjälp av en glättad fasad ...", säger en professor och radioröst angående dagens situation för vuxenutbildare (Kurssekretariatet, Uppsala universitet, 1998, s 4). Tanken på teatern i klassummet bygger på det ytligt förnimbara, för en bra föreställning kräver åthävor, kroppsspråk, kort sagt en hög grad av expressivitet. En modern föreställning är ju dessutom ibland interaktiv med allt vad det innebär av intimitet. Det är inte alltid lätt att hålla reda på vem som är experimentatorn och vem som är försöksdjuret. Det beror på vem som trycker på knappen.

Det starkt emotiva draget i en sådan undervisningsmodell befrämjar faktiskt inte en explorativ och undersökande attityd som leder till kompetenta handlingar. Om vi vill ha kompetenta elever, som är förberedda för livet utanför skolan, måste vi tona ner sådant i vår metodiska arsenal som skapar bindningar mellan lärare och elev. Men det kräver en förändrad syn på kunskapandet. Jag tror inte på den strategi som förutsätter att eleverna har en naturlig nyfikenhet, dvs att de drivs till skolan av bildningstörst eller kunskapshunger eller ens av lust (Skolverket, 1998-11-20). Jag tror inte heller på att elever vill se skolan som nöjets estrader. Men de vill veta vad vi kräver av dem och hur de ska uppnå de målen. Betygscentrerade är de också, vilket är helt i sin ordning i den mån betyg och svårighetsgrad hänger ihop för dem.

Undervisningens effektivitet måste handla om att läraren klargör relationen mellan uppgift och svårighetsgrad och inte baserar sin kursutformning på sin personliga uppfattning om vad som är intressant eller nyttig kunskap eller frågar eleverna vad de tycker är roligt och vill göra. Speciellt det senare befrämjar inte deras förberedelse för det verkliga livet, där arbetsansvar mycket sällan är roligt (Redding, 1998). Tyvärr ger alla nya kursutformade läromedel ingen vägledning, för de är utformade efter författarnas förståelse av hur läroplansmålen kan omsättas i större och mindre studieområden. Det finns ingen analys av vilket innehåll som ur evolutionär synvinkel vore lämpligt i de olika kurserna. I många ämnen verkar det också som om författarna tar för givet, att kompetens är detsamma som intelligens (jfr Piaget, 1952). För ett syntesbefrämjande undervisningsämne är det synsättet rent förödande.

Ett nytt kompetensbegrepp

En vanlig definition på kompetens är att det innefattar de förmågor man behöver för att interagera med en omgivning. För White (1959) ingår också behovet i definitionen ("competence motivation"). Det är sålunda vanligt att de förmågor och färdigheter som skolan av tradition sysslar med och som kan mätas med olika slags prov anses säga något om kompetens. Då likställs kompetens med intelligens, för det var ur skolans och lärares kunskap om elevers förmågor i olika ämnen, åldrar och kulturer som intelligenstestningen utvecklades. Det är en seglivad föreställning, att elever som har god reproduktionsförmåga och kan tänka kvantitativt och linjärt är kompetenta (eller "intelligensbegåvningar", som de kallas av ett kommunalråd i en sydsvensk kommun). Det behöver inte vara så, däremot kan de kallas högt

kvalificerade. Ett kompetent beteende innebär att kunna uppfatta samband, det strukturella i en uppgift, och att producera något karaktäristiskt (B. Bierschenk, 1995; I. Bierschenk, 1997a, b)

Teoretiskt och metodiskt kan begreppet kompetens tolkas inom åtminstone tre ramar, en (a) epistemologisk, en (b) psykologisk och en (c) biologisk ram. I en undervisningskontext bärs den epistemologiska upp av den logiska ordningen genom vilken ett ämne framställs i läro- och ämnesplaner. Den psykologiska ramen hittar vi i de två modellvarianter av undervisning som jag ovan diskuterat, den ena styrd av motivation och den andra av emotion. Både ram (a) och ram (b) som modell ser kompetens som något som *är*. (Jfr "Läraren ska se eleven som den är", "För mig är hon en femma".) Det nya kompetensbegreppet, som i högsta grad är lämpat för utbildningssystemets syften, utgår från processen *att bli*. Mätningen av det kognitiva blivandet anknyter till det naturvetenskapliga tidsbegreppet (Prigogine, 1980). En kompetent person/studerande har förmågan att anpassa sitt handlingsmönster till många olika situationer. I den studerandes aktiva ställningstagande inför olika arbetsuppgifter blir den kognitiva strukturen den intermediära länken i hans/hennes strategier för att förhålla sig framtidsorienterat. Detta är innebörden i tolkningsram (c), som också kan kallas för systemanalytisk.

Hur kan vi då mäta det omätbara, dvs kompetens? Ja, det kräver en metod för urval av lärostoff som kan mäta disparitet istället för diversifiering (I. Bierschenk, 1998b). Material och tillhörande uppgifter måste avspegla några grundläggande begreppsliga samband på ett sådant sätt, att eleven kan förstå nivåskillnader och kunna arbeta sig fram mot en nivåhöjning. Vad jag ser som den största vinsten med att kunna göra ett sådant urval av material, prov och uppgifter är objektiviteten. Det är materialet som blir styrande för undervisningen. Försök jag själv har gjort (I. Bierschenk, 1998a) i tre olika gymnasieklasser har visat att elever som i vanliga fall inte presterar så väl anstränger sig för att klara en svårare uppgift, om de i förväg vet vilken svårighetsgrad den har. För lärarnas del innebär kvalitetsprecisionen att det sociala beroendet och kvasi-psykologiserandet försvinner. Och – vem har intresse av att utvärdera klassens attityder till undervisningen, när mätinstrumentet inte längre är biased?

Erfarenheter från golvet

"Operant conditioning"- tekniken (kanske mera känd som instrumentell inlärning) har varit styrande för hur våra läroplansmål har formulerats, enligt 60-talets undervisningsteknologiska idéer. Efter den senaste gymnasiereformen var det de enskilda skolornas/ämnesgruppernas uppdrag att tolka och översätta målen till för ämnet relevanta beteendetermer. Vi vet att den processen har lett till många olikheter mellan skolor, helt enkelt därför att tankeprocessen har byggt på innehållsanalys, som med nödvändighet är subjektiv. Att ämnesgrupperna på de olika skolorna ändå har kunnat enas, beror på att det finns en beprövad gemensam erfarenhet som kunnat ge en referensram för formuleringarna.

Min erfarenhet från ämnesplanearbetet är att processen varit timglasformad. Efter enigheten, den smala tratten, följde tillämpningen som återigen öppnade för en mångfald av föreställningar om hur planen skulle sättas i verket. Som exempel tar jag åter ett från svenskan. I en ämneskonferens någon gång när den nya A-kursen (avsedd för första årskursen) hade varit igång några månader summerade vi våra erfarenheter. En kollega ansåg inte att vår plan gav utrymme för litteraturhistoria. Vi hade emellertid i ämnesgruppen beskrivit innehållet för målet angående "...läsning av /.../ litterära texter från olika tider och kulturer" så, att studiet ska kunna ske

"kronologiskt, epokbaserat eller tematiskt" (Spyken, ämnesgruppen för svenska, 1994). Skrivningen "olika tider" och "kronologiskt" hade kollegan tolkat på sitt vis, trots intensiv medverkan i skrivarbetet.

Jag kan också ta ett exempel från min undervisning. För ett par år sedan tog jag emot ett studiebesök av en grupp, där ett par utbildningspolitiker ingick. Efter en pratstund ville man veta vad jag hade för planer för fortsättningen. När jag talade om att jag tänkte starta ett tema med myter och sagor, kom en storebrorsaktig kommentar från de båda politikerna: "Men du börjar väl inte med litteraturhistoria, det är för tidigt!" Både min kollegas och besökarnas reaktion kan bero på att det råder en allmän uppfattning i landet om att kurs A *ska* vara en motivationsskapande kurs och då *ska* texter och uppgifter vädja till förnöjelsens knapptryckeri ("litteraturhistoria är ju både svårt och tråkigt"). Men så länge dessa uppfattningar inte vilar på en teoretisk ämnesgrund, får vi leva med de personliga tolkningarna. Att alla lärare styrs till att göra samma undervisning i endräktens namn gör inte ämnet klarare för eleverna, och det är ju i klargörandet av begreppsrelationer som vårt uppdrag ligger.

Mot förnyelsen?

Inför millennieskiftet ska de enskilda skolorna utarbeta förslag till ny organisation mot bakgrunden av en förändrad lärarroll, som i sin tur är en konsekvens av en förändrad syn på det jag tidigare kallade kunskapande. De behavioristiskt skolade psykologerna har sedan 60-talet kallat processen för inlärning men i takt med förändringsvindarna vädrar pedagogerna morgonluft och har bytt ut inläring mot lärande. Enligt en pedagogikprofessor (Kurssekretariatet, Uppsala universitet, 1998) innebär skiftet från inlärning till lärande en betoning på det personliga ansvaret för det egna lärandet, vilket ska borga för en kvalitetshöjning. Att ta ett grepp om det egna lärandet innebär med den här filosofin att det är de studerande själva som bestämmer vad de vill lära sig, hur och när.

Det anmärkningsvärda är att denna nya pedagogik, som man är i färd med att inplantera i det allmänna skolväsendet, är sprungen ur vuxenpedagogikens förutsättningar och metodik. Den i sin tur har utvecklats av politiska skäl; outbildade vuxna ska ha en ny chans till utbildning. Sverige har en väl utbyggd vuxenutbildning och alla medborgare har möjligheten att när som helst i livet förkovra sig i praktiskt taget vad som helst. Vi svenskar tycker att det är samhällets skyldighet att se till att vi alla omfattas av den nödvändiga nivåhöjning som utvecklingen kräver. Men - är perspektivskiftet från undervisning till lärande den lämpligaste formen för att höja nivån på våra grundskole- och gymnasieelever? Bortsett från den utslagnings-mekanism som omedelbart ger sig tillkänna, när eleverna inte vet vad de vill lära sig och än mindre kan planera hur och när. Alla är som bekant inte födda hos en bra mentor och inte ens det hjälper, för naturen själv sätter gränser (Husén, 1999). Kan vi då med organisationsförändringar få bukt med problemet att våra ungdomar har olika förutsättningar för att ta emot undervisning? Ja, det tror man i svensk skola. Man bygger upp lärandemiljöer, kallade IT-salar, vars flytande värld av kunskaps-erbjudanden ska kunna skapa behov som eleven inte visste att den hade. Ja, just det, och så är vi tillbaka på ruta ett, för behaviourismen förnekar sig inte.

Låt mig nu säga, att ett elevcentrerat skolsystem (i betydelsen "för elevens bästa") är ett tecken på ett demokratiskt synsätt hos de styrande och att det är många gånger bättre att den som ska lära sig har inflytande över vad, hur och när. Men för att kunna ta tillvara sina demokratiska rättigheter måste den lärande ha kompetensen att träffa de för situationen nödvändiga valen vad gäller stoff, arbetssätt och redovisningar inom den organisation den befinner sig. Kompetensen, som är grunden

för ansvarstagande, måste skolan bygga upp, i annat fall finns det stor risk för att den blir en grogrund för odemokratiska processer (I. Bierschenk, 1998d). Men lyckas skolan hitta former och instrument för hur kompetens byggs upp, så har den gjort det möjligt för eleverna att medverka i samhällsbygget efter sin skoltid. Det vore mera värt för oss alla än att satsa på elevers självbestämmande i en process de inte råder över. Eleverna är inte vuxna och bör inte heller utsättas för den arbetmarknads-politiskt färgade vuxenpedagogiken.

Nu är det förstås så, att utbildningspolitikerna inte kan vara utan någon sorts instrument för kvalitetskontroll (eller vad man vill kalla det), särskilt inte i det allmänna skolväsendet. Jag är inte emot kontroll. Jag tycker bara inte att det är en framkomlig väg att förlita sig på utvärderingssystemet, så som det har fungerat hittills och mot bakgrund av vad vi vet från decenniers forskning. Jag menar att kvalitet i första hand måste vara en fråga om vad den lärande ska lära sig, oavsett dennes personliga strategier. Mitt intresse är att finna en väg att bedöma lärandet direkt, inte som process utan som resultat. Något annat borde skolan inte syssla med, om den i framtiden ska vara värd namnet.

Mot materialstyrning

Vilket utbildningssammanhang man än tittar på tycks samma idé ligga bakom programmen, nämligen den klassiska behaviouristiska inlärningsmodellen. Enligt denna filosofi föreställer man sig den i utbildning satte individen som en middagsgäst, vars matlust ska mättas, och som krögaren (läraren, instruktören, mentorn) stoppar smakliga bitar i under otvungna och roande former. Men hur anrättningen tas emot av kroppen vet gästen inget om, och inte krögaren heller. Ibland känns det väldigt bra efter måltiden, ibland går det illa. Vill det sig riktigt illa, är de dåliga effekterna av måltiden inte omedelbart kännbara utan långsiktiga. På vissa utbildningskrogar får den freudianska soffan släpas fram ibland för att om möjligt mildra utvecklings-insatsernas eventuella gastriska reaktioner.

Ett instrument för att kontrollera matsmältningen är den sedan 60-talet så omhuldade utvärderingen. De studerande får säga sin mening, lärarna får säga sin, skolledarna får yttra sig, politikerna har sina frågor och formulär. Fortfarande, trots otaliga statistiskt förankrade experiment, kan man inte skilja mellan en utvärdering som baseras på innehållet i en kurs och den som baseras på lärarstil. Kontentan av alla utvärderingsexperiment är att om anordnaren av utbildningen vill ha goda utvärderingar, ska utbildningssituationen vara så lite krävande som möjligt. Läraren fuskar med kursinnehållet för att få bra betyg av eleverna och eleverna förstärker detta beteende (helt i enlighet med modellen) för att få bra betyg av läraren. Oavsett var modellen används inom regelrätt utbildning eller samhällsliv, så skapar den psykologiska bindningar mellan den undervisande och den lärande, som medför att det inte går att kontrollera vare sig process-styrningens eller målets kvalitet på ett objektivt sätt.

I en studie av moderna (1900-tals-) begrepp jag genomförde på ett litteraturavsnitt inom kursen i svenska B för gymnasieskolan (I. Bierschenk, 1997a) visade det sig att förståelsen av idéer var likadan bland naturvetare, samhällsvetare och esteter. Däremot skiljer sig begreppen från varandra ifråga om svårighetsgrad, som i sin tur har kunnat bindas till kompetensnivå. I ett antal studier härefter kommer jag att redovisa vari svårighetsgraderna består och förankra dem i konkret material. En svårighetsbestämning av undervisningsmaterialet tror jag kommer att ha stor betydelse för all undervisning och kompetensutveckling. Lärarens kompetens innebär

att kunna välja material, så att det matchar elevens aktuella nivå och kunna lotsa eleven från en nivå till en annan. När begreppsrelationer blir genomskinliga för den lärande, försvinner risken för missförstånd och missnöje. För vem ska eleven skylla på, när kompetensen definieras av materialet och inte av läraren?

Referenser

Abrami, P. C., Leventhal, L., & Perry, R. P. (1982). Educational seduction. *Review of Educational Research, 52*, 446-464.

Arreola, R. A. (1995). *Developing a comprehensive faculty evaluation system*. Bolton, MA: Anker.

Armstrong, S. J. (1998). Are student ratings of instruction useful? *American Psychologist, 53* (11), 1223-1224.

Armstrong, S. J, & Sperry, T. (1994). Business school prestige: Research versus teaching. *Interfaces, 24* (2), 13-43.

Benbrow. C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, & Law, 2*, 249-292.

Bierschenk, B. (1995). *The Assessment of competence. A new field of research* (Kognitionsvetenskaplig forskning, No. 54). Lund, Sweden: Lund University. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 405 342, TM 024 107)

Bierschenk, I. (1997a). *Discovery of competence at the edge of literature and society* (Kognitionsvetenskaplig forskning, No. 64). Köpenhamns universitet: Copenhagen Competence Research Center och Lunds universitet: Psykologiska institutionen.

Bierschenk, I. (1997b). *Effectiveness of Literature Study in Discriminative Interaction with Projected Societies*. Paper presented at The First International Conference on Quality of Life in Cities. 4-6 March, 1998, Singapore.

Bierschenk, I. (1998a). *Kriterierelaterat prov eller ej? En utvärdering av två olika provtillfällen i Svenska A.* (Lund, Gymnasieskolan Spyken: Opublicerad).

Bierschenk, I. (1998b). *Kompetensforskning på Spyken*. Presentation för kollegiet den 17 augusti, 1998. (Lund, Gymnasieskolan Spyken: Opublicerad).

Bierschenk, I. (1998c). *Civil depth perception* (Kognitionsvetenskaplig forskning, No. 66). Köpenhamns universitet: Copenhagen Competence Research Center och Lunds universitet: Psykologiska institutionen.

Bierschenk, I. (1998d). *Demokrati och kompetens*. Förslag till skolforskningsprojekt. (Lund, Gymnasieskolan Spyken: Opublicerad)

Braskamp, L. A., & Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Costin, F., Greenough, W. T., & Menges, R. J. (1971). Student ratings of college teaching: Reliability, validity, and usefulness. *Review of Educational Research, 41*, 511-536.

D'Apollonia, S., & Abrami, P. (1997). Navigating student ratings of instruction. *American Psychologist, 52* (11), 1198-1208.

Doyle, K. O. Jr (1983). *Evaluating teaching*. Lexington MA: Lexington Books.

Freud, S. (1949). *An outline of psycho-analysis*. (Transl. by J. Strachey). New York: Norton.

Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *American Psychologist, 52* (11), 1182-1197.
Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1996). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist, 52* (11), 1209-1217.
Husén, T. (1999). Högre utbildning för alla? *Universitetsläraren* (2), s 14-15.
Kulik, J. A., & McKeachie, W. J. (1975). The evaluation of teachers in higher education. *Review of Research in Education, 3,* 210-240.
Kurssekretariatet, Uppsala universitet. (1998). *Ny kunskap,* (3), 1, 4.
McKeachie, W. J. (1997). Student ratings: The validity of use. *American Psychologist, 52* (11), 1218-1225.
Marsh, H. W. (1984). Students' evaluation of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology, 76,* 707-754.
Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research, 11* (3) (hela numret).
Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper.
Newman, J. H. (1998). Rapprochment among undergraduate psychology, science, mathematics, engineering, and technology education. *American Psychologist, 53* (9), 1032-1043.
Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* (Transl. by M. Cook). New York: International University Press.
Prigogine, I. (1980). *From being to becoming. Time and complexity in the physical sciences.* New York: Freeman.
Redding, R. E. (1998). Students' evaluations of teaching fuel grade inflation. *American Psychologist, 53* (11), 1227-1228.
Scriven, M. (1988). The validity of student ratings. *Instructional Evaluation, 9,* 5-18.
Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* New York: Macmillan.
Skolverket. (1998). Pressmeddelande angående frånvaroregistrering, 1998-11-20.
Skolvärlden. (1998). (Utg. Lärarnas Riksförbund.) Nr 20, 19 november, s 3, 16-21.
Snyder, C. R., & Clair, M. (1976). Effects of expected and obtained grades on teacher evaluation and attribution of performance. *Journal of Educational Psychology, 68,* 75-82.
Spyken, ämnesgruppen för svenska. (1994). *Ämnesplan för svenska, kurs A.* (Lund: Gymnasieskolan Spyken).
Sundewall, C. (1999- 01-15). Utbildningsfabrik pressas från många håll. *Sydsvenska Dagbladet*, s A16.
White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66* (5), 297-333.
Worthington, A. G., & Wong, P. T. P. (1979). Effects of earned and assigned grades on student evaluations of an instructor. *Journal of Educational Psychology, 71,* 764-775.

Slutord

Denna skrift har producerats med finansiellt stöd från de Danska Forskningsråden.
Korrespondens kan adresseras till Inger Bierschenk, Copenhagen Competence Research Center, Københavns Universitet, Njalsgade 88, DK-2300 København S, Danmark eller via E-mail till INGER@axp.psl.ku.dk.